

2 MEHRSPRACHIGE BILDUNG IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Rahmenbedingungen und professionelle Praktiken

In Luxemburg traten 2017 neue Gesetze in der formalen und der non-formalen Bildung für eine mehrsprachige Bildung in der frühen Kindheit in Kraft. Das Luxemburgische, das als Integrationssprache angesehen wird, bleibt weiterhin die wichtigste Sprache in allen Institutionen.

Die Kinder sollen zusätzlich an die französische Sprache herangeführt werden, dies sowohl in der *éducation précoce* und der Vorschule (C1) als auch in den *crèches*, *maison relais pour enfants* (MRE) und bei Tageseltern. Außerdem sollen die Familiensprachen wertgeschätzt werden. Dieser Beitrag situiert diese neuen Gesetze, erklärt Neuorientierungen in der sprachpädagogischen und -didaktischen Praxis und zeigt Möglichkeiten auf, positive Veränderungen in der Praxis herbeizuführen.

Im Jahr 2017 spielte Luxemburgisch nach wie vor die Rolle der Integrationssprache, obwohl 63,5 % der Vierjährigen kein Luxemburgisch sprachen (MENJE, 2017). Ihr wird außerdem eine „Sprungbrettfunktion“ beim Erlernen des Deutschen zugewiesen, obwohl es keine gesicherten wissenschaftlichen Befunde gibt, dass eine Basis in Luxemburgisch dem Schrifterwerb in der deutschen Sprache dient. Die nicht frankophonen Kinder sollen dank der neuen Maßnahmen die Gelegenheit bekommen, Französisch auf eine spielerische, natürliche und entspannte Art kennenzulernen. Sie haben dadurch mehr Zeit, sich mit dieser Sprache auseinanderzusetzen, was zum späteren Lernerfolg beitragen kann.

Durch die Reform sollen außerdem die Familiensprachen wertgeschätzt werden. Diese werden als wichtig angesehen, weil sie die Identität des Kindes und den Erwerb anderer Sprachen beeinflussen. Die Kinder sollen so die Gelegenheit bekommen, ihr ganzes sprachliches Repertoire einzusetzen. Die ministeriellen Dokumente schlagen vor, dass man die Kinder ermutigt, in verschiedenen Situationen, wie zum Beispiel im Freispiel, auf ihre Familiensprachen zurückzugreifen.

Um Kohärenz zu garantieren, umfasst das neue Programm alle Altersstufen und Bereiche (Familie, SEA, Schule). Außerdem wird der Französischunterricht reformiert und neue Materialien werden entwickelt. Das MENJE gibt Richtlinien und Methoden (Geschichten, Lieder, Reime) für die Hinführung an die französische Sprache im C1 an und schreibt zwei bis drei Aktivitäten pro Woche vor. Ab 2018/19 wird eine Sammlung an konkreten sprachlichen Aktivitäten angeboten, die Lehrpersonen und Erzieher bei der konkreten Umsetzung unterstützen. Das MENJE betont den spielerischen Charakter dieser Angebote, gibt keine Hinweise auf eine Progression von der *éducation précoce* in den C1.2 und verzichtet auf eine Bewertung und ein Kompetenzmodell. Auch in der non-formalen Ausbildung gibt es wenig konkrete Vorgaben und es wird die Aufgabe der einzelnen *référents pédagogiques* und der jeweiligen Betreuungsinstitutionen sein, ein kohärentes Konzept zu entwickeln. Den Lehrpersonen und den Erziehern wird somit viel Autonomie gegeben und man scheint viel Vertrauen in ihre Kompetenzen und Professionalität zu haben.

Neuorientierungen in der sprachpädagogischen Praxis

In den letzten Jahren und nach einem „multilingual turn“ (Conteh & Meier, 2014) hat sich der sprachwissenschaftliche Diskurs geändert und sukzessive sieht man auch Neuorientierungen der sprachpädagogischen und -didaktischen Praxis. Beispiele sind die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland, die „didactique du plurilinguisme“ in Frankreich und die „multilingual education“ im angloamerikanischen Raum (Panagiotopoulou, 2016: 25). Nach Haukas (2016) teilen diese Ansätze die Vorstellung einer dynamischen Perspektive des Spracherwerbs und die Sicht, dass man mehrere Sprachen in die Bildung einbeziehen kann. Auch in der Früherziehung wurde Mehrsprachigkeit zum Schwerpunkt. So zum Beispiel implementierten die Schweiz, Österreich und einige Bundesländer in Deutschland Programme für Mehrsprachigkeit. Dies bedeutet konkret, dass die Mehrheitssprache entwickelt wird und die Familiensprachen gestärkt werden sollen. Allerdings zeigen Studien, dass der Fokus oft auf der Landessprache liegt und den Familiensprachen der Kinder tatsächlich wenig Raum eingeräumt wird (Kratzmann et al., 2017; Panagiotopoulou & Kassis, 2016). So fanden Viernickel et al. (2013) in ihrer Untersuchung, dass 53,2 % der Fachkräfte nie oder selten auf die Familiensprachen der Kinder zurückgriffen, obwohl 58 % angaben, dass die Familiensprache wichtig für den Erwerb anderer Sprachen sei. Roth et al. (2016) schrieben, dass Erzieher ihre eigenen mehrsprachigen Ressourcen wohl schätzten, aber nicht in den Kinderbetreuungseinrichtungen einsetzten. Hier galt oft das Prinzip „Erhalt der Einsprachigkeit“ (Lengyel, 2011: 99).



In Luxemburg zeigte eine ethnographische Forschung in sechs Betreuungseinrichtungen, dass Kinder und Erzieher zwar mehrere Sprachen im Alltag einsetzten, dass dieser flexible und dynamische Gebrauch aber endete, sobald es um Sprachförderung ging. Kinder mussten dann einsprachig handeln und wurden korrigiert, wenn sie die falsche Sprache benutzten (Neumann, 2015; Seele,

2015). In den offiziell mehrsprachigen beforschten Institutionen setzten die Fachkräfte oft das Prinzip „one person – one language“ ein, wodurch Kinder lernten, einsprachig zu handeln und Sprachen getrennt einzusetzen (Neumann, 2015). Die Kinder in diesen sechs Betreuungseinrichtungen erlebten einen „parallelen Monolingualismus“ (Heller, 2006). Diese Forderung nach Einsprachigkeit kollidiert sowohl mit der Lebensrealität der Kinder als auch mit den neueren sprachpädagogischen Prinzipien und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen (Panagiotopoulou, 2016).

Relevanz der Weiterbildung

Programme, die auf einer Mehrsprachigkeitspädagogik basieren, sind vielversprechend in unserer globalisierten und heterogenen Welt, weil sie inklusiv sind und auf den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und Partizipation aufbauen (García & Flores, 2011: 232; García 2017). Das sogenannte „Translanguaging“, das Zurückgreifen auf das gesamte sprachliche und nichtsprachliche Repertoire, hilft dem Kind beim Lernen und der Fachkraft bei der Unterstützung des Lernenden. Aus- und Weiterbildung sind hierbei Kernelemente, um eine Mehrsprachigkeitspädagogik auch in der Praxis zu verankern. Nach Gogolin (2010) wissen viele Fachkräfte trotz ihrer Ausbildung nicht, wie sie mit der sprachlichen Diversität umgehen und Sprachen weiterentwickeln können. In Deutschland wurden Fachkräften nur geringes Wissen über Sprache und Spracherwerb und ungenügende pädagogische Fähigkeiten nachgewiesen (Gogolin et al., 2011; Stitzinger & Lüdtke, 2014; Thoma & Tracy, 2012). Simon & Sachse (2013) zeigten den Erfolg ihrer Weiterbildung zum Spracherwerb auf: Diese teilnehmenden Fachkräfte in Deutschland lernten besser auf die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, Strategien wie Umformulierungen zu benutzen und den Kindern mehr Möglichkeiten zum Sprechen anzubieten. Erfolgreiche Weiterbildungen gehen weit über das Trainieren von Aktivitäten und Strategien und das Bewusstmachen von pädagogischen Prinzipien hinaus. →

→ In unseren 15-stündigen Weiterbildungen, die wir innerhalb der Forschungsprojekte MultOra („*Multilingual Oracies*“) und MuLiPEC („*Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood*“) anboten, ging es um die eigenen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit, das Wissen über Spracherwerb und Methoden zur Sprachentwicklung. Die teilnehmenden Lehrpersonen und Erzieher lernten, wie sie Bilderbücher und Reime in der deutschen und französischen Sprache einsetzen konnten, und erkannten, dass die Kinder gut mitmachten, relativ schnell Verständnis aufbauten und neue Wörter aufschnappten. Allerdings nahmen einige Fachkräfte die sprachliche Performanz der Kinder nicht oder nicht richtig wahr und hatten unrealistische Erwartungen gegenüber ihren sprachlichen Fähigkeiten. Diese beruhten oft auf Missverständnissen von Spracherwerbstheorien. Außerdem wussten sie oft nicht, mit welchen Methoden sie den Kindern helfen konnten. Die Fortbildung „Mit Versen in die Welt“ (MultOra) half den Fachkräften, ihre Einstellungen zu überdenken und neues pädagogisches Wissen zu erwerben (Kirsch, 2015). In der Weiterbildung im Rahmen des Projekts MuLiPEC befassten sich die 46 Lehrpersonen und Erzieher neben konkreten sprachlichen Aktivitäten mit Perspektiven der Mehrsprachigkeit und mit Spracherwerbstheorien und sozio-konstruktivistischen Lerntheorien, um ihre eigene Rolle im Bildungsprozess der Kinder besser zu verstehen. Die Ergebnisse eines Fragebogens vor und nach der Weiterbildung zeigten mehrere Unterschiede: erstens in den Bereichen Wissen zur Mehrsprachigkeit und zum Spracherwerb, zweitens in den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und drittens in den Praktiken. Die Analysen zeigten jedoch auch, dass Mehrsprachigkeit positiv mit Einstellungen zu den Familiensprachen und sprachfördernden Aktivitäten in diesen Sprachen korreliert, allerdings negativ mit den Einstellungen zu Luxemburgisch und dem Bemühen, Luxemburgisch weiterzuentwickeln. Fachkräfte scheinen also eine exklusive Tendenz zu haben: Sie befürworten entweder Luxemburgisch oder Familiensprachen, aber nicht beides. Jüngere Fachkräfte interessieren sich eher für die Familiensprachen, ältere fokussieren eher auf Luxemburgisch (Kirsch & Aleksić, im Erscheinen). Um Einstellungen zu ändern, die tief mit den Biographien, Erfahrungen und der pädagogischen Praxis zu tun haben (Abreu, 2015), braucht es viel mehr Zeit als 15 Stunden. Im Rahmen des Forschungsprojektes MuLiPEC, das Fachkräfte der formalen und non-formalen Bildungsinstitutio-

nen für eine Professionalisierung ihres mehrsprachigen pädagogischen Ansatzes zusammenbringt und ihre Praxis während eines Jahres erforscht, untersuchten wir die Einstellungen und sprachliche Praxis von sieben Fachkräften in unterschiedlichen Institutionen und reflektierten die Praxis zusammen mit ihnen in regelmäßigen Treffen. Erst diese lange und intensive Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften, die mit uns ihre Praxis erforschten und theoriegeleitet reflektierten, führte zu Einstellungsänderungen und dem Verständnis einer Mehrsprachigkeitspädagogik. Die Fachkräfte verstanden zum Beispiel, wie sie *Translanguaging* strategisch und gezielt einsetzen konnten, damit es inklusiv und sprachfördernd wirkte. Damit der Transfer von der Theorie in die Praxis und das Umwandeln von Wissen in Fertigkeiten geschehen kann, müssen Fachkräfte neue Methoden und Kompetenzen ausprobieren und theoriegeleitet im Team reflektieren. Dies bedeutet auch, dass sie lernen, ihre eigene Praxis zu erforschen (Kincheloe, 2012; Stewart, 2014). Dies kann besonders gut in der Erstausbildung geschehen, weil diese mehrere Jahre dauert und die Studierenden Zeit haben, die Rolle der forschenden Fachkraft zu erlernen.

Luxemburg hat sich auf den Weg zur mehrsprachigen Bildung in der Früherziehung gemacht. Es ist ein wichtiger Entschluss, aber der Weg wird – wie in anderen Ländern auch – ein langer und holpriger werden. Eine produktive Zusammenarbeit aller Akteure (Fachkräfte, Eltern, Ministerium, Universität) vereinfacht den Weg. ●

Literaturverzeichnis

- Abreu, L. (2015) Changes in Beliefs about Language Learning and Teaching by Foreign Language Teachers in an Applied Linguistics Course. *Dimension*, 136–163.
- Conteh, J./Meier, G. (Hrsg.) (2014) *The Multilingual Turn in Languages Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Flores, N. (2011) 'Multilingual pedagogies', in: Martin-Jones, M., Blackledge, A. & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook on Multilingualism*. London & New York: Routledge, 232–242.
- García, O. (2017) Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263.
<http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- Gogolin, I. (2010) Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, A./ Lohmann, I. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Urban Taschenbücher, 113–125.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T. et al. (2011) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. FörMig Edition Band 7. Münster: Waxmann.

Haukas, Å. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.

Heller, M. (2006) *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. 2. Aufl. London/New York: Bloomsbury.

Kincheloe, J. L. (2012) *Teachers as researchers: Qualitative enquiry as a path to empowerment*. Routledge: New York.

Kirsch, C. (2015) 'Multilingual oracies. Ein Bericht einer Weiterbildung zur Förderung der Mündlichkeit anhand von Versen und Bilderbüchern', Beiträge zur Plurilingualen Bildung. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter, 3, Dudelange: MENJE, 73–100.

Kirsch, C./Aleksic, G. (2018) The Effect of Professional Development on Multilingual Education in Early Childhood in Luxembourg. *Review of European Studies*, 10(4), 1–18.

Kratzmann, J., Jahrei, S., Frank, M., Ertanir, B., Sachse, S. (2017) Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133–140. DOI 10.1026/2191-9186/a000329.

Lengyel, D. (2011) Frühkindliche Bildung. In: Marschke, B./ Brinkmann, H.U. (Hrsg.): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: Springer, 93–101.

MENJE (Ministry of National Education, Childhood and Youth). (2017) Les chiffres clés de l'Éducation nationale: statistiques et indicateurs – Année scolaire 2015–2016. (Août/octobre 2017) Retrieved from: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/index.html>

MuLiPEC. On: <https://mulipec.uni.lu/>

Panagiotopoulou, A. (2016) Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.WiFF. Retrieved from: www.weiterbildungsinitiative.de

Panagiotopoulou, A./Kassis, M. (2016) Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, T./ Zaborowski, K. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden Springer, 153–166.

Roth, H.J. / Gantefort, C. / Winter, C. u. a. (2016) MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Interkulturelle Bildungsforschung. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität zu Köln.

Seele, C. (2015) Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, A./Mörten, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 153–174.

Simon, S. & Sachse, S. (2013) 'Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen', *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4: 379–397.

Stewart, C. (2014) Transforming Professional Development to Professional Learning, *Journal of Adult Education*, 43(1): 28–33.

Stitzinger, U./Lüdtke, U.M. (2014) Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Thoma, D., & Tracy, R. (2012) SprachKoPF v06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: Mazem.

Viernickel S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013) Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht, Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Berlin.